

## **ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ ПО КРИТЕРИЮ УСПЕШНОСТИ / НЕУСПЕШНОСТИ\***

В статье рассматривается вопрос о необходимости и целесообразности типологий образовательных общностей — групп людей, обучающихся в учебных заведениях общего и профессионального образования. Среди типологий, в основе которых лежат различные критерии академического, социального и экономического характера, в качестве предмета исследования специально выявляется типология образовательных общностей по критерию их успешности/неуспешности. Выделяются основные показатели каждой из них. Подчеркивается связь успешности/неуспешности образовательных общностей с их человеческим капиталом. Основными результатами исследования являются следующие: охарактеризованы некоторые типологии образовательных общностей учащихся учебных заведений общего и профессионального образования; представлена трактовка образовательной успешности/неуспешности; определены основные показатели образовательной успешности/неуспешности школьников и студентов; на основе этих показателей и критериев выявлен ряд основных типов школьников и студентов; характеризуются возможности перехода учащихся от образовательной неуспешности к успешности и его условия.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** образовательные общности; типологии образовательных общностей; критерии типологий и их показатели; успешность/неуспешность образовательных общностей; человеческий капитал образовательных общностей

Под образовательными общностями в статье понимаются взаимосвязи (совокупности) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович — доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета, заслуженный деятель науки РФ (e-mail: garoldzborovsky@gmail.com). ORCID: 0000-0001-8153-0561.

© Зборовский Г. Е., 2020

образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов, относительной однородностью (гомогенностью) состава, наличием определенной внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь образовательными, социальными общностями [1, 389]. Таких общностей достаточно много. Они включают в себя десятки миллионов людей, которые не мыслят своего существования без получения новых знаний, овладения новой информацией, обучения в системах формального, неформального, дополнительного образования, активности в области самообразования.

Среди образовательных общностей нас интересуют в первую очередь учащиеся общеобразовательных школ, студенты колледжей и вузов. Согласно данным Росстата, на январь 2019 г. численность образовательных общностей в структуре учащейся молодежи составила около 23 304 000 человек, или 16 % населения страны. Школьников было 16 137 000 (11 %); студентов вузов — 4 161 000 (2,9 %); учащихся СПО — 3 006 000 (2,1 %) человек [3, 29–34].

Очевидно, что такая масса учащихся не может быть однородной. Она дифференцирована по многим признакам объективного и субъективного характера. Вследствие этого обстоятельства образовательные общности требуют дифференцированного подхода к их пониманию и трактовке. Такой подход может быть осуществлен на базе ряда методологий теоретического и эмпирического характера. Одной из них является типологизация. Речь идет о выявлении и интерпретации типологий образовательных общностей, показе сходств и различий между этими типологиями, базирующихся на сходствах и различиях рассматриваемых общностей.

Проблема типологии образовательных общностей — групп людей, обучающихся в учебных заведениях общего и профессионального образования (школ, колледжей и вузов), имеет важное как научное, так и практическое значение. В научном плане выделение (типология, классификация, группировка) по определенным критериям групп и слоев учащейся молодежи позволяет осуществлять ее дифференцированный анализ, обращая особое внимание на те или иные значимые стороны образовательной деятельности и образа жизни в целом школьников и студентов. В практическом отношении такой подход ориентирует на своевременное выявление и решение их проблем благодаря анализу деятельности самих учащихся, педагогического персонала образовательных организаций, родителей, различных социальных институций, воздействия окружающей социальной среды, включения учащихся в многообразные структуры основного и дополнительного, формального и неформального образования.

Типологии и связанные с ними классификации и группировки школьников и студентов могут быть самыми разными. Их критериями выступают типы и виды учебных заведений, характер, содержание и формы получаемого образования, социально-экономические характеристики образовательных общностей, уровень их академической успеваемости, образовательные мотивации, жизненные планы, стратегии поведения, ценностные ориентации и др.

Предметом нашего исследования является типология учащихся (школьников и студентов) по такому критерию, как их образовательная успешность/неуспешность. Объект теоретического и эмпирического исследования — учащиеся школ, колледжей и вузов. Цель — характеристика основных типов образовательной успешности/неуспешности учащихся, а также выявление возможностей перехода от неуспешных к успешным типам и создания условий для этого.

### Обзор литературы

Изучение интересующей нас проблемы осуществлялось начиная с XIX в. Оно было подготовлено зарубежными и российскими исследованиями в области философии, психологии, педагогики, экономики, социологии. Эти исследования имеют определенную историю. Важно обратить внимание на тот факт, что на протяжении длительного времени, вплоть до последней трети прошлого столетия, доминировал научный интерес, связанный с изучением образовательной успешности. Только в конце минувшего века появились работы, в которых стали выявляться проблемы образовательной неуспешности (как состояния, противоположного успешности) у отдельных групп учащихся. В значительной степени это было связано с широкой массовизацией образования и включением в него немалого количества слабо подготовленных и недостаточно мотивированных на учебу школьников.

Западная традиция изучения образовательной успешности была основана на философии крупнейших представителей американского прагматизма Дж. Дьюи, У. Джемса, Ч. Пирса, в которой деятельность человека, начиная с детского возраста, рассматривалась сквозь призму ее полезности и успешности. Важным фундаментальным основанием интереса к исследованию образовательной успешности стал конструктивизм как междисциплинарная парадигма, сложившаяся в социальных науках (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Н. Луман, П. Бергер, Т. Лукман). С ее позиций стали рассматриваться возможности конструирования социальной реальности успеха и целедостижительной деятельности уже с этапа школьного образования. Немалый вклад в развитие исследований социальной успешности внесла теория обмена Дж. Хоманса с его аксиомой успеха как результата взаимодействия людей посредством взаимно приобретенной выгоды.

На такой фундаментальной основе в современной науке сложились различные направления дисциплинарных и междисциплинарных исследований успешности. Выделяя в качестве ее факторов интеллект, креативность, эмоциональную стабильность, психологическое благополучие, психологи рассматривают мотивацию достижения в качестве наиболее надежного предиктора успешности в различных видах деятельности [11].

Исследования экономических аспектов образовательной успешности в науке базируются на теории человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер). Экономисты ввели в орбиту изучения образовательной успешности целый ряд новых аспектов. Это: роль образования и производства в процессе передачи знаний; экономические ресурсы родителей и их влияние на трансфер человеческого капитала

в течение всего жизненного цикла, начиная с детства и школьного образования; соотношение родительских и государственных инвестиций в образование [6, 8]; формирование оптимальной образовательной политики для трансфера человеческого капитала [7, 9].

Продуктивной для нашего исследования является теоретическая рамка, сформированная концепцией человеческого капитала Д. Хекмана. Автор делает акцент на формирование человеческого капитала в ранние годы социализации. Он доказывает, что инвестиции в детей, сделанные в этот период, оказываются более значимыми для их человеческого капитала, чем инвестиции, осуществленные на более поздних этапах развития молодежи. Д. Хекман показывает роль некогнитивных, социоэмоциональных навыков человека, ранние инвестиции в которые приносят большую отдачу, чем поздние инвестиции в когнитивные навыки. Результаты его исследований показывают, что современное общество недофинансирует те институты и организации, которые работают с детьми на этапе дошкольного и школьного детства [5].

Говоря об исследованиях образовательной неуспешности, следует отметить, что она так же, как и успешность, рассматривается в широком социальном, социально-экономическом, политическом и социокультурном контексте. Часто эта проблема связывается со всеобщим кризисом образования, трансформацией мировой экономики и глобального сообщества [7]. Междисциплинарная «теория выбытия» вскрывает широкий спектр причин формирования школьной и студенческой неуспешности, ее трансфера от школы к вузу, разработки мер академической, социальной и психологической поддержки неуспешных [10].

В России концептуальные основы исследования успешности/неуспешности обучения связаны с гуманистической педагогикой и психологией (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Благодаря им сформировался теоретико-методологический канон. Одним из его постулатов была непреложная вера в позитивный потенциал педагогических технологий, способных сконструировать «правильные» среду и условия обучения, в которых «неправильный» ученик преодолеет свою учебную неуспеваемость, станет успевающим и, соответственно, вполне успешным [4]. Определенный вклад в изучение рассматриваемой проблемы внесли и российские социологи [2, 12].

### **Некоторые типологии образовательных общностей учащихся**

Что дает изучение типологий образовательных общностей? Для чего они нужны? Типологии позволяют дифференцировать эти общности изнутри на определенные группы учащихся (школьников и студентов) в соответствии с их объективными и субъективными характеристиками. Приведем отдельные иллюстрации этих характеристик и типологий на их основе.

Так, к объективным характеристикам относятся типы и виды учебных заведений, в которых обучаются школьники и студенты. Это означает, что существуют типологии школьников, получающих образование в разных типах школ. Помимо обычных учебных заведений, это статусные школы — с углубленным изучением

отдельных предметов, гимназии, лицеи. Качество образования в них, как правило, существенно различается, накладывая печать на уровень подготовки учащихся, их человеческий капитал, степень успешности дальнейшего образовательного, а затем и профессионального продвижения. У окончивших более статусные школы больше шансов — в тенденции — на реализацию продвинутых жизненных планов и стратегий, чем у школьников после обучения в обычной школе.

Такую же типологию можно выявить у студентов разных типов вузов. Одно дело — студенты вузов ядра системы высшего образования (национальных, федеральных, национальных исследовательских университетов), а другое дело — студенты полупериферии и периферии. Конечно, и среди студентов «нестоличных» типов вузов попадает немало сильных и успешных учащихся, но общая тенденция очевидна. Успешные студенты сегодня — это прежде всего успешные школьники вчера, заканчивающие учебные заведения с высокими баллами ЕГЭ и поступающие в продвинутые вузы ядра системы высшего образования.

Примером типологии, основанной на субъективных характеристиках, является типология образовательных мотиваций школьников и студентов. Одни их группы отличаются высоким уровнем мотивации, другие средним, третьи, по существу, не мотивированы на получение качественного образования. В последние годы исследователи отмечают рост низкого уровня образовательных мотиваций учащихся многих учебных заведений общего и профессионального образования (см., например: [4]).

Приведем данные о соотношении образовательных мотиваций студентов, полученные нами на основании многолетних исследований (2011–2018 гг.). Они позволили предложить типологию студенчества на основе двух критериев — сформированности образовательной мотивации и готовности к обучению в вузе. Это позволило выделить и охарактеризовать четыре типологические группы.

К первому типу студентов, которые хотят и могут учиться, относится не более 15 %. Вторая типологическая группа — те, кто хочет, но не может учиться, — включает около 40 % студентов. Третья группа студентов, которые могут, но не хотят учиться, составляет 30 %. Самая проблемная, четвертая типологическая группа — те, кто не хочет и не может учиться, — насчитывает 15 % студентов. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в совокупности почти половину вузовского студенчества. Из четырех названных образовательных групп студентов только первая полностью соответствует сформулированным двум критериям, остальные три оказываются в большей или меньшей степени проблемными. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в общей сложности почти половину вузовского студенчества [1, 512–513].

Однако особый интерес представляют те типологии учащейся молодежи, которые могут быть выявлены на основании критерия, интегрирующего либо просто объединяющего объективные и субъективные характеристики (показатели объективного и субъективного характера). Таким критерием является успешность/неуспешность образовательных общностей. В этом объединении (интеграции) состоит особенность и самого критерия, и типологии образовательных общностей на его основе.

Чтобы лучше понять предложенный критерий и соответствующую ему типологию, необходимо вначале определить основные понятия образовательной успешности и неуспешности. Под образовательной успешностью мы понимаем комплексную качественную характеристику образовательной деятельности учащихся в процессе их взаимодействия с учебным заведением, семьей, социальными институтами, окружающей социальной средой, результатом которого является соответствие (или превышение) их образовательного уровня ожиданиям и требованиям образовательной организации и общества в целом. Образовательная неуспешность — это комплексная качественная характеристика образовательной деятельности учащихся в процессе их взаимодействия с педагогами, семьей, учебным заведением, социальными институтами, окружающей социальной средой, результатом которого выступает отставание образовательного уровня обучающихся от ожиданий и требований образовательной организации и общества.

Эти обобщающие характеристики образовательной успешности и неуспешности общностей учащихся базируются на наличии ряда показателей каждой из них. К числу таких показателей отнесем: академические достижения, образовательную мотивацию, готовность к самостоятельной работе, стремление к достижительности, профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение. Крайне важным показателем является достигнутый человеческий капитал образовательных общностей учащихся. Говоря обо всех названных показателях, нужно иметь в виду их различные уровни, характеризующие степень развитости каждого из них.

Эти показатели в их конкретном выражении были выявлены в ходе эмпирических исследований, осуществленных научным коллективом УрФУ под руководством автора статьи в ходе реализации в 2019–2020 гг. проекта РФФИ «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности». В состав научного коллектива входили, помимо руководителя, доктора наук, профессора П. А. Амбарова, Б. Ю. Берзин, Е. А. Шуклина, кандидаты наук, доценты О. С. Виндекер, А. А. Кузьминчук, А. В. Кульминская, С. В. Кульпин, Л. А. Лесина, Н. В. Шаброва.

В ходе исследований проблемы проекта использовались следующие методы:

1. Анализ статистических данных.

2. Полуформализованное экспертное интервью. Экспертами выступили специалисты в области школьного и высшего образования ( $n = 34$ ). Отбор экспертов осуществлялся в соответствии с двумя критериями: стажем работы в сфере образования не менее 10 лет и наличием необходимых компетенций (знаний и опыта) оценки образования с определенных дисциплинарных и междисциплинарных позиций (педагогике, психологии, социальной психологии, социологии, экономики).

3. Фокус-группы с учащимися школ, студентами колледжей и вузов.

4. Анализ 200 эссе школьников старших классов на тему «Формула успеха».

В них учащиеся в свободной форме излагали свое понимание неуспешности и успешности и путей перехода от первой ко второй.

5. Вторичный анализ данных по материалам прежних исследований образовательной успешности/неуспешности, опубликованных в зарубежных и российских источниках.

В данной статье мы не приводим конкретных результатов эмпирических исследований, с ними читатель сможет познакомиться в ряде публикаций участников проекта. В самой же статье даются лишь теоретические обобщения этих исследований.

Благодаря использованию названных методов удалось получить не только объективные характеристики успешности/неуспешности учащейся молодежи, но и субъективное мнение образовательных общностей относительно различных ее показателей. Так возникла связь между объективными и субъективными аспектами критерия успешности/неуспешности, положенного в основу одной из типологий образовательных общностей учащихся.

На основе указанных выше показателей в результате эмпирических исследований были определены пять основных типов учащихся. Первые три типа относятся к успешным. Однако третий тип содержит в себе уже некоторые предпосылки перехода к неуспешности. Что касается четвертого и пятого типов, то они относятся к числу неуспешных. В целом типология успешных и неуспешных учащихся характеризуется нами в следующем разделе.

### **Типы успешной и неуспешной учащейся молодежи**

I тип. Талантливые, одаренные и очень способные школьники и студенты, добивающиеся как значительных академических результатов, так и достижений на олимпиадах, конкурсах, чемпионатах и др. Эти учащиеся характеризуются высоким уровнем образовательной мотивации, стремлением к достижениям, самообразованию, готовностью к самостоятельной работе, умениями и навыками ее осуществления.

II тип. Успешные в образовательном отношении молодые люди, обучающиеся исключительно на отличные и хорошие оценки, но не показывающие особых, тем более выдающихся достижений в науке, искусстве, спорте. Они достаточно мотивированы на учебу, достижение хороших результатов, ориентированы на высшее образование, готовы к самостоятельной работе.

III тип. Учащиеся, показатели освоения образовательной программы и мотивационные характеристики которых удовлетворительны. Вместе с тем результаты фокус-групп и мнения экспертов, равно как и эссе школьников и студентов, свидетельствуют, что различия учебных достижений и уровня мотивации у данного типа учащихся могут быть весьма заметными, а они сами часто находятся на границе успешности/неуспешности или в процессе перехода от первой ко второй. Этому могут способствовать неблагоприятные условия жизни, непростые семейные и финансово-экономические проблемы.

IV тип. Учащимся этого типа образование дается с огромным трудом, но они тем не менее мотивированы на его получение. Уровень их знаний и умений, не говоря уже о навыках, явно не соответствует требованиям образовательного



стандарта и выбранных образовательных программ. Подчас им сложно овладевать самыми элементарными понятиями. К этому часто добавляется неумение учиться, работать над собой, отсутствие стремления к достижительности и неготовность целенаправленно включаться в практики самообразования. Существование такого типа школьников и студентов часто бывает сопряжено с неблагоприятными моральными и экономическими обстоятельствами семейной жизни. Но при этом у учащихся есть желание преодолеть себя и стремление к получению знаний.

V тип. К школьникам и студентам этого типа мы относим тех, кто и не может, и не хочет учиться. Отсутствие образовательной мотивации (или ее явно недостаточный уровень) часто связано с ограниченными знаниями, умениями и компетенциями, низкими академическими достижениями, не соответствующими требованиям образовательных программ, вялым интересом к самообразованию и работе над собой. Причем связь между низкой образовательной мотивацией и ее следствиями обоюдная, поскольку все названные ограничения и недостатки приводят, в свою очередь, именно к ней. Изменение образовательной мотивации в этом случае превращается в ключевой источник преодоления неуспешности.

Одна из острых проблем, разделивших успешных и неуспешных учащихся, — отношение к собственному обучению в учебном заведении, как в школе, так и в университете. Обозначенная проблема стала предметом обсуждения на фокус-группах с учащимися старших классов и вузов. При этом ими были высказаны диаметрально противоположные точки зрения относительно целеполагания в образовательном процессе и тех ценностных ориентиров, которые определяют стратегии образовательной деятельности различных групп учащихся.

Модераторы фокус-групп отмечали остроту дискуссий, возникших между учащимися, поскольку в полемике оказались локализованными и противопоставленными друг другу разные смыслы ценности образования — терминальный и инструментальный. В суждениях успешных учащихся доминировал терминальный смысл, в рамках которого образование рассматривалось как главный или ведущий интерес, определяющий их ценностные ориентации и мотивацию на обучение. В суждениях малоуспешных или неуспешных учащихся доминировал инструментальный смысл, в рамках которого образование рассматривалось как вынужденная необходимость, не определяющая стратегию жизни и деятельности вследствие его ценностной ограниченности и низкой мотивационной выраженности.

В результате эмпирических исследований было установлено, что среди неуспешных школьников и студентов часто встречаются дети из проблемных как в моральном, так и финансово-экономическом плане семей, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Обращалось внимание на то, что такие учащиеся требуют особой заботы, оказания необходимой помощи и поддержки.

Анализ показал, что большая часть неуспешных школьников и студентов, как правило, не является предметом специального внимания в учебных заведениях, а в системе государственной образовательной политики не занимает должного места. Соответственно, для нее не разработано никаких мер дополнительной поддержки в виде материальных и нематериальных ресурсов. Между тем



предоставление такой поддержки способствовало бы преодолению образовательной неуспешности значительной части школьников и студентов.

Особенность нашей позиции состоит в том, что мы признаем необходимость изменения вектора государственной образовательной политики. Устойчивый интерес государства исключительно к талантливым и успешным школьникам и студентам, получающим хорошее ресурсное обеспечение, должен быть дополнен не менее серьезными мерами поддержки неуспешных. Масштабы образовательной неуспешности в российской системе образования таковы, что требуют специальных государственных программ, обеспечивающих институциональную и финансовую поддержку усилий школ, колледжей, вузов по преодолению этого феномена.

Но для решения проблемы неуспешности нужны и иные ресурсы, включая социальные и специальные педагогические и психологические технологии образовательного сопровождения неуспешных школьников и студентов. Целесообразно использовать для этого накопленный отечественный и зарубежный опыт. Такие технологии получили название программ поддерживающего обучения (*remedial education*).

Требуются квалифицированные кадры, владеющие подобными технологиями. Это психологи, социальные педагоги, логопеды, специалисты по профессиональной ориентации и коррекционной педагогике, тьюторы. Их не хватает российским учебным заведениям. Так, по мнению экспертов, в школах при фиксируемом увеличении числа учеников с психологическими и психофизиологическими особенностями, как ни парадоксально, происходит уменьшение количества узких специалистов.

Особым направлением должны стать денежные вложения в так называемые неэффективные учебные заведения, работающие с трудным контингентом учащихся. Опыт Великобритании, Франции, Португалии, Бельгии, Швеции, Норвегии и других европейских стран подсказывает различные варианты реализации такого подхода, подчеркивающего роль и функции социального государства в отношении образования. Конечно, все это требует своего особого финансирования (через государственные и/или родительские субсидии) и организационных структур (психологических служб, консультационных центров).

## **Выводы**

Анализ ситуации, сложившейся в распределении ресурсов в российской системе образования для оказания поддержки различным образовательным общностям учащихся, свидетельствует о имеющем место дисбалансе в осуществлении государственной образовательной политики в отношении этих групп.

При этом дисбалансе внимание уделяется сравнительно небольшой части успешных школьников и студентов, талантливой, одаренной и обладающей значительными способностями в области науки, техники, искусства, спорта, общественной деятельности. Вместе с тем в структуре учащейся молодежи есть немало образовательных общностей и групп среди них, которые не только не добиваются

заметных успехов, но, наоборот, оказываются весьма проблемными в отношении и обучения, и образовательной мотивации, и сформированности профессиональной ориентации, и стремления к профессиональному самоопределению и самореализации. Эта неуспешная часть школьников и студентов, как правило, не является предметом специального внимания в учебных заведениях. В системе государственной образовательной политики она вообще не занимает никакого места. Соответственно, для нее не разработано никаких мер дополнительной поддержки в виде материальных и нематериальных ресурсов.

Наш главный вывод состоит в необходимости осознания ошибочности и односторонности государственной образовательной политики распределения ресурсов на поддержку успешных образовательных общностей учащейся молодежи и переориентации ее в пользу тех из них, которые являются сегодня неуспешными и проблемными. Нежелание органов власти и управления направлять ресурсы на решение проблемы преодоления неуспешности значительной части учащихся ухудшит положение российского общества, находящегося в ситуации глубокого системного кризиса.

- 
1. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Социология высшего образования. Екатеринбург, 2019. 539 с.
  2. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* От образовательной неуспешности к социальной успешности студенчества // Высшее образование в России. 2019. № 11. С. 34–46.
  3. Индикаторы образования: 2020 : стат. сб. М., 2020. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/352549981.pdf> (дата обращения: 22.05.2020).
  4. *Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопр. образования. 2019. № 4. С. 71–92.
  5. *Славина Л. С.* Трудные дети. М., 1998. 440 с.
  6. *Хекман Д.* Политика стимулирования человеческого капитала // Вопр. образования. 2011. № 3. С. 73–137.
  7. *Abbott B., Gallipoli G., Meghir C., Violante G.* Education policy and intergenerational transfers in equilibrium. Technical report, Cowles Foundation Discussion paper. 2016. URL: <https://www.nber.org/papers/w18782.pdf> (accessed: 20.05.2020).
  8. *Altbach Ph.* Global Perspectives on Higher Education. Baltimore, Maryland, 2016. 352 p.
  9. *Cremer H., Pestieau P.* Intergenerational Transfer of Human Capital and Optimal Education Policy // Journal of Public Economic Theory. 2006. Vol. 8 (4). P. 529–545.
  10. *Habley W. R., Bloom J. L., Robbins S.* Increasing Persistence: Research-Based Strategies for College Student Success. San Francisco, CA, 2012. 512 p.
  11. *Schuler H., Thornton G., Frintrup A., Mueller-Hanson R.* AMI-Achievement Motivation Inventory: Technical and User's Manual. Oxford, 2004. 55 p.
  12. *Zborovsky G. E., Ambarova P. A.* The Educational Failure of Pupils and Students as a Social Phenomenon: A Research Methodology // Higher Education in Russia. 2020. № 5. P. 34–44.

*Статья поступила в редакцию 03.08.2020 г.*